

5. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психол. труды / В.Н.Мясищев. – М., 1995.
6. Левитов Н.Д. К характеристике состояний готовности к работе при нарушении уравновешенности процессов возбуждения и торможения / Н.Д.Левитов// Вопр. психол. – 1957. – №1.
7. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д.Левитов. – М., 1964.
8. Юрченко В.М. Психічні стани людини: системний опис / В.М.Юрченко. – Рівне, 2006.

The article contains the analysis of concrete researches of XX century native scientists, which made a valuable contribution to opening the substance of the notion about mental states.

Keywords: mental condition, the subject of psychology, the systematic approach.

Отримано: 15.02.2011

УДК 159.922.7

І.В. Яворська-Ветрова

Аналіз особливостей сприймання і реагування на успіхи й невдачі молодшими школярами з різним рівнем навчальних досягнень у контексті розвитку самосвідомості

У статті аналізуються результати дослідження особливостей поведінки молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень у ситуації вибору задач різного рівня складності, а також їх реакції на успіх – неуспіх. Описано певні особливості загальної тенденції підвищення домагань після успіху і зниження після невдачі у групах учнів з різними навчальними досягненнями. Виявлено особливості динаміки самооцінки, рівня домагань та мотивації досягнення успіху – уникнення невдачі у різновстигаючих учнів 1 – 3 класів залежно від успішності чи неуспішності виконання ними завдань різного рівня складності.

Ключові слова: самосвідомість, суб'єкт, ситуація успіху – неуспіху, рівень домагань, рівень навчальних досягнень.

В статтю аналізуються результати дослідження особливостей поведінки молодших школярів з різними рівнями навчальних досягнень в ситуації вибору завдань різного рівня складності, а також їх реакції на успіх – неуспіх. Описано особливості загальної тенденції підвищення претензій після успіху і зниження після невдачі в групах учнів з різними навчальними досягненнями. Виявлено особливості динаміки самооцінки, рівня претензій, мотивації досягнення успіху – уникання невдачі у різноуспіваючих учнів 1 – 3 класів в залежності від успішності або неуспішності виконання ними завдань різного рівня складності.

Ключові слова: самосвідомість, суб'єкт, ситуація успіху – невдачі, рівень претензій, рівень навчальних досягнень.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні суспільні процеси потребують наукових розвідок нових напрямків розвитку і функціонування освітнього простору: гуманізації засад навчання і виховання, їх орієнтації на пріоритетність та цінності духовного розвитку і саморозвитку особистості. “Основним орієнтиром освіти є формування творчої особистості, що здатна саморозвиватися” [6, с. 16]. Одним із механізмів реалізації гуманістичних засад у навчально-виховному процесі є розкриття потенцій учня як суб'єкта діяльності, творця власного розвитку, при цьому суб'єктність визначається як “особистісне утворення, що ініціює, регулює, спрямовує і оцінює активність людини, створюючи психологічне підґрунтя для почуття її унікальності” [5, с. 3 – 4].

Здійснені численні дослідження (В.В. Давидов, А.В. Зак, А.В. Захарова, С.П. Тищенко, Г.А. Цукерман та ін.) показали, що тільки у сфері самосвідомості суб'єктом навчальної діяльності у молодшому шкільному віці є сам учень. Становлення таких внутрішніх регулятивних інстанцій, як самооцінка, “образ Я”, рівень домагань, є свідченням розвитку у молодшого школяра нового, емоційно-ціннісного ставлення до себе як до суб'єкта власної активності. Як вказує М.Й. Боришевський, “саме у контексті самосвідомості можливо збагнути сутність розвитку та саморозвитку особистості, що зумовлюється активізацією індивідом своїх явних та потенційних можливостей...” [1, с. 119].

Розвиток самосвідомості дає можливість дитині збагнути себе як суб'єкта власної активності, що здатен не тільки “скеровувати власні потенційні можливості у русло конструктивних самозмін, самозростання та самотворення”, а й “перманентно здійснювати відповідні (адекватні) корекції деяких вельми суттєвих для її життєдіяльності особистісних утворень <...> а на цій основі – забезпечувати адекватність взаємодії із зовнішніми обставинами та внутрішніми умовами” [1, с. 121].

Однією із сфер, що потребує “відредагування” самосвідомістю, є, зокрема, уміння сприймати й оцінювати свої успіхи і невдачі. Експериментально доведено, що учні з завищеною самооцінкою та відповідними їй домаганнями і соціально-психологічними очікуваннями неадекватно сприймають і оцінюють свої досягнення чи невдачі. Переживаючи успіх, вони переконані, що мають завдячувати цим винятково собі. При невдачах такі учні часто шукають винних у своїх поразках, звинувачують виключно зовнішні обставини у саме такому перебігу подій. У свою чергу, надміру низька самооцінка, соціальні очікування і домагання також викривляють сприймання школярем певних подій – від невіри у можливість досягти певних вершин у разі докладання зусиль до негативного, навіть “руйнівного”, впливу неуспіху на ставлення до себе і життєдіяльність загалом.

Виходячи з вищевказаного, **мета** дослідження полягала у вивченні особливостей сприймання та реагування на ситуації успіху чи неуспіху молодшими школярами з різним рівнем навчальних досягнень.

Емпіричне дослідження проводилося серед учнів 1 – 3 класів загальноосвітніх шкіл м. Києва та області, які відповідно до рівня їх навчальних досягнень та експертних оцінок вчителів були поділені на три групи: 1 група – учні з високою успішністю, 2 – учні з середньою успішністю, 3 – учні з низькою успішністю. Була використана методика Ф. Хоппе – М. Юкнат, що передбачала вибір задач різного рівня складності. Перша серія включала письмові завдання (написання слів, назв предметів на певну букву), друга серія – ігрові завдання на конструювання (для 1 – 2 класів складання узорів з використанням кубиків Коса, для 3-х класів – складання фігур з використанням гри “Танграм”). Усього діти вибирали по 5 задач у кожній серії.

Результати дослідження та їх обговорення. Дані вибору рівня складності першої задачі у кожному завданні (завдання 1 – письмове, завдання 2 – конструювання) представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Дані розподілу учнів різних груп успішності щодо вибору рівня складності першої задачі (у %)

Класи, групи успішності	Завдання 1			Завдання 2		
	Лз	Сз	Вз	Лз	Сз	Вз
Висока успішність						
1-ші класи	51,67	30,0	18,34	35,0	55,0	10,0
2-гі класи	23,81	50,0	26,19	57,14	38,08	4,76
3-ті класи	64,29	28,57	7,15	71,43	28,57	-

Середня успішність						
1-ші класи	51,19	31,09	10,72	73,02	16,27	10,72
2-гі класи	63,33	25,83	10,83	23,81	50,0	26,19
3-ті класи	73,34	20,0	6,67	60,0	20,0	20,0
Низька успішність						
1-ші класи	75,0	25,0	–	100,0	–	–
2-гі класи	80,56	13,89	5,56	66,67	27,78	5,56
3-ті класи	77,78	28,57	–	61,11	22,22	16,67

Примітка. Лз – легкі задачі, Сз – задачі середньої трудності, Вз – важкі задачі.

Дані таблиці 1 свідчать про наявність тенденції зниження відсотка вибору важких задач і збільшення відсотка вибору легких задач при виконанні першого (письмового) завдання як у вікових групах – від 1-го до 3-го класу, так і у групах з різною успішністю – від високо- до слабковстигаючих учнів. Щодо другого завдання, така ж тенденція зберігається у цілому, крім того, першокласники з низьким рівнем навчальних досягнень 100-відсотково вибирали легкі задачі.

Розглядаючи дані групи учнів з високою успішністю, можна спостерігати яскравий вияв вказаної тенденції при виконанні завдання на конструювання:

	1 класи	2 класи	3 класи
Легкі задачі	35,0%	57,14%	71,43%
Важкі задачі	10,0%	4,76%	–

Щодо першого завдання, яке змістовно пов'язане з навчальною діяльністю, то тут загальну тенденцію дещо “порушують” учні 2-х класів. 50,0% високовстигаючих другокласників вибирали задачі середньої трудності, а 26,19% – важкі задачі, що, відповідно, знизило відсоток вибору легких задач до 23,81%. Це, на нашу думку, є свідченням як прояву більш адекватного рівня домагань, так і зростання впевненості у своїх силах, віри у свої можливості справитися і з навчальними завданнями, і з змістовно близькими до них.

Загалом, треба відмітити той факт, що саме серед учнів з високими навчальними досягненнями найбільший відсоток вибору важких задач. Порівняємо:

	висока успішність	середня успішність	низька успішність
1-ші класи	18,34%	10,72%	–
2-гі класи	26,19%	10,83%	5,56%
3-ті класи	7,15%	6,67%	–

Стосовно другого завдання, то у високовстигаючих учнів тенденція зниження відсотка вибору важких задач є найбільш

показовою: від 10,0% у 1-х класах, 4,76% у 2-х класах і до відмови від вибору таких задач третьокласниками. Очевидно, далось взнати те, що друге завдання школярі виконували безпосередньо після першого, і невдачі при виконанні задач першої серії частіше змушували знижувати домагання у другій серії, аж до повної відмови від вибору цього класу задач.

Крім того, саме у цій групі успішності яскраво виявилася “поляризація” вербального і невербального інтелекту, теоретичних знань і практичних умінь, що спостерігалася нами при проведенні численних обстежень дітей молодшого шкільного віку і описана у літературі. Високовстигаючі учні, справляючись із задачами середньої трудності і навіть важкими першої серії, часто виявлялися безпорадними при виконанні досить легких задач на конструювання, часом демонструючи невміння просто маніпулювати з кубиками чи деталями “Танграму”. Вони губилися у таких ситуаціях, не сприймали пояснення, не в змозі були використати підказку. У бесідах діти повідомляли, що не мають вдома іграшок-конструкторів, мозаїки, “пазлів”, а кубиками гралися тільки у ранньому віці. На нашу думку, у даних випадках спостерігався певний “перекос”, зміщення акцентів як у підготовці цих дітей до школи, так і у ставленні до навчання загалом, зосередження уваги батьків на “теоретичній” підготовці дітей, розвитку навичок читання, розв’язування математичних задач, заучування напам’ять тощо. У той же час недостатня увага приділялась формуванню “практичного інтелекту”, розвитку просторових уявлень, навичок практичних дій з предметами і т. ін.

Такий варіант розвитку, пов’язаний з особливостями пізнавальних процесів, О.Л. Венгер та Г.А. Цукерман [3] називають інтелектуалізмом. Цей синдром характеризується незбалансованістю психічних процесів: добре розвинутим логічним мисленням при недорозвитку образних уявлень, уяви, сприймання, емоційної сфери, що також часто супроводжується недостатнім розвитком моторики. Інтелектуалізм, як правило, формується у дошкільному дитинстві. Його головна причина – “недооцінка батьками тієї ролі, яку відіграють в розвитку дитини “дитячі” заняття: гра, малювання, ліплення, конструювання з кубиків, дії з найпростішими знаряддями... У вихованні дитини робиться акцент на розвиток логічного мислення” [3, с. 46]. Відповідно, у діяльності дитини вже з раннього дошкільного віку переважають навчально-пізнавальні заняття, а інші види діяльності, у тому числі рухова, емоційна, спілкування, звужені.

Діти з інтелектуалізмом досить рідко зазнають труднощів у шкільному навчанні, тому що основні його вимоги стосуються саме

розвитку логічного мислення, яке і є сильною стороною таких дітей. Відставання з малювання, праці, фізкультури, як правило, не сприймається дорослими серйозно. Іноді (це підтвердилося і у нашому дослідженні) через недорозвинення дрібної моторики можуть виникати проблеми з формуванням навичок письма, але вони долаються посиленими заняттями. Але, звичайно, відсутність навчальних проблем – не гарантія емоційного благополуччя дитини. Дітям з інтелектуалізмом властива тривожність, викликана недостатнім рівнем практичного знайомства зі світом. Батьки і вчителі з часом відмічають замкнутість дитини, іноді – пасивність, схильність до зниженого настрою. Таким чином, інтелектуалізм є однією з проблем частини учнів з високими навчальними досягненнями.

Вказана вище загальна тенденція – зниження відсотка вибору важких задач і підвищення відсотка вибору легких – найбільш чітко виявилася при виконанні першого завдання учнями з середнім рівнем навчальних досягнень:

	легкі задачі	важкі задачі
1-ші класи	51,19%	10,72%
2-гі класи	63,33%	10,83%
3-ті класи	73,34%	6,67%

Крім того, від 1-го до 3-го класу в цій групі успішності знижується відсоток вибору задач середньої трудності: 1-й клас – 31,09%, 2-й клас – 25,83%, 3-й клас – 20,0%. Усе це, на нашу думку, є виявом необґрунтованого зниження домагань, “перестраховки” учнів із середніми навчальними досягненнями, недостатньої віри у свої можливості, невпевненості у собі.

Щодо другої групи завдань, то тут картина дещо змінюється, особливо у третьокласників. Відсоток вибору легких задач тут один з найвищих у 1-х (73,02%) і 2-х класах (81,67%), у 3-х класах він знижується до 60,0%. При цьому третьокласники з середнім рівнем досягнень часто вибирали важкі задачі та задачі середньої трудності (по 20,0%). Вони ніби “перевіряли” свої можливості на завданнях, не пов’язаних безпосередньо з навчальною діяльністю.

Серед середньовстигаючих учнів один з найменших відсотків вибору задач середньої трудності у другій серії завдань: 1-ші класи – 16,27%, 2-гі класи – 15,0%, 3-ті класи – 20,0%. Тобто учні вибирали задачі у зоні полярних меж шкали трудності, в основному віддаючи перевагу легким задачам і, таким чином, нереалістично оцінюючи свої можливості, свідомо знижуючи планку досягнень.

Учні з низькою успішністю, як і можна було припустити, вибирали переважно легкі задачі, особливо у першому завданні:

	Перше завдання	Друге завдання
1-ші класи	75,0%	100,0%
2-гі класи	80,56%	66,67%
3-ті класи	77,78%	61,11%

Відповідно незначний відсоток слабковстигаючих учнів (порівняно з іншими групами успішності) “зважувався” на задачі середньої трудності – від 13,89% до 27,78%. Важких задач учні з низькими навчальними досягненнями або зовсім не вибирали (1-ші та 3-ті класи), або ж їх відсоток низький (по 5,56% у 2-х класах у кожному завданні). Виключення становлять тільки невстигаючі третьокласники: у другому завданні 16,67% виборів важких задач.

На нашу думку, такий розподіл виборів можна пояснити тим, що в учнів з низькими навчальними досягненнями поступово формується занижений рівень домагань під час виконання завдань (і у першу чергу – навчальних) при досить високих декларованих домаганнях і завищеній самооцінці. Знижуючи свій рівень домагань, слабоуспішні учні тим самим намагаються уникнути неспіху, підтримати рівень свого самоприйняття, “усіма силами зберегти наявний рівень свого “Я” чи навіть підвищити його” (Ф. Хоппе). Ця тенденція, очевидно, усталюється від 1-го до 3-го класу, чим деякою мірою пояснюється збільшення відсотка вибору важких задач третьокласниками у завданні на конструювання. Оскільки перше завдання характеризувалося як “подібне до тих, що ви виконуете на уроках української мови”, а друге – як “ігрове, що зовсім не має стосунку до учіння”, то компенсаційні захисні механізми у свідомості дитини намагалися “взяти реванш” у грі за неспіхи у навчанні.

У молодшому шкільному віці домагання, що складаються під впливом оцінних суджень насамперед дорослих, а також ровесників, пов’язані з мотиваційною, емоційною та самооцінковою сферами школяра, мають значний вплив на його поведінку та діяльність, зокрема учіння. У дослідженнях А.М. Прихожан, Л.С. Сапожнікової, Л.С. Славіної, Т.І. Юферової та інших показано: якщо у дитини домагання перевищують її реальні можливості і вона не в змозі виконати поставлене завдання, то неспіх змушує її знизити звичну самооцінку, що може призвести до виникнення гострої афективної реакції.

Переживання успіху чи неспіху виконання дії залежить від ставлення індивіда до поставленої цілі. “Переживання успіху або неспіху залежить<...> не тільки від об’єктивного досягнення, але й від рівня домагань, котрий пов’язаний з тими цілями, які ставить людина. У кожній людини існує “ідеальна” мета, до якої вона прагне, і конкретна ціль, якій відповідає дана дія, переживання” [4 с. 70].

Розглядаючи ситуації, в яких проявляється характерний для індивіда рівень домагань, Ф. Хоппе підкреслював, що ці ситуації є конфліктними. Рівень домагань виступає як результат “розв’язання” конфлікту двох різноспрямованих тенденцій: тенденції як можна вище підняти домагання, щоб досягти успіху, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі. Тому одним із аспектів нашого дослідження було вивчення реакцій на успіх чи неуспіх при виконанні завдань різного рівня складності молодшими школярами з різною успішністю.

Проведене дослідження загалом підтвердило описану у психологічній літературі загальну тенденцію підвищення рівня домагань після успіху та зниження його після неуспіху. Аналіз одержаних даних дозволив зробити такі висновки.

У групі учнів з високою успішністю найбільш чітко підтвердити вказану вище тенденцію учні перших та третіх класів: 1-ші класи – 100,0% підвищили домагання після успіху у першому та другому завданнях та знизили після неуспіху у другому завданні; 3-ті класи – 100,0% підвищили домагання після успіху в другому завданні та знизили після неуспіху в першому та другому завданнях.

Тільки при виконанні першого завдання після неуспіху деякі першокласники підвищували домагання (25,0%), а третьокласники після успіху – знижували їх (16,67%). Це може свідчити про намагання підтримати певний рівень свого “Я”: реабілітуватися після невдачі (“Я все ж таки зроблю це!”) або уникнути можливої невдачі у майбутньому (“Краще не ризикувати!”). Така позиція характерна для невпевнених у своїх силах школярів, достатньо тривожних і помисливих.

Результати, показані другокласниками з високим рівнем навчальних досягнень, більш різноманітні. “Парадоксальні” реакції на успіх та неуспіх характерні для цієї вікової групи: саме серед другокласників в усіх групах успішності найбільше таких реакцій. Наприклад, у першому завданні після успіху 31,11% другокласників підвищили домагання, а 35,56% – знизили їх; у другому завданні після неуспіху 33,33% учнів знизили домагання, а 66,67% – підвищили їх. Тобто високоуспішні учні навіть справляючись із задачею, не зважувалися вибирати більш складне завдання, а ніби закріплюючи успіх, знижували рівень домагань на 1 – 2 позиції і вже потім переходили до важчих задач. І вже тоді у разі невдачі різко – до найлегших – знижували рівень складності задач.

Крім того, як показали дослідження, 50,0% високоуспішних другокласників вибирали задачі середнього рівня складності.

Пояснюючи ці дані, на нашу думку, слід звернутися до поняття “індивідуальних стандартів досягнення”, яке ввів Д. Кухл. Згідно з його підходу, “індивідуальний стандарт” є рівнем складності, який відповідає певній “нормі самооцінки”. Це означає, що для кожного індивіда існує фіксований і достатньо стійкий рівень складності, з яким порівнюється рівень досягнення. Інтенсивність переживання успіху залежить від співвідношення “рівень досягнень” – “індивідуальний стандарт” невдачі. Тобто для другокласників з високим рівнем успішності вирішення середньої трудності задач є таким, що приносить задоволення і переживається як успіх.

Приблизно такою ж є тактика вибору задач третьокласниками з високою успішністю у першому завданні: після успіху 83,34% їх підвищили домагання, 16,67% – знизили. Якщо розглядати рівень домагань як результат “розв’язання” конфлікту двох різноспрямованих тенденцій: тенденції якомога вище підняти домагання, щоб отримати успіх, і тенденції знизити їх, щоб уникнути невдачі, – то для таких учнів характерною є друга тенденція. Обрана ними тактика “перестраховщиків” (Я. Рейковський) свідчить про те, що у певної частини високовстигаючих школярів переважає мотивація уникнення невдачі над мотивацією досягнення успіху.

Про наявність значного відсотка учнів з такою мотивацією свідчать дані вивчення реакції на успіх та неуспіх школярів з середнім рівнем навчальних досягнень. Вибираючи переважно легкі задачі і в першій, і в другій серії завдань, учні в основному мали успіх:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
1-ші класи	54,77%	45,23%	65,88%	34,12%
2-гі класи	63,33%	36,67%	68,33%	31,67%
3-ті класи	70,0%	30,0%	53,34%	46,66%

Але саме у цій групі успішності найбільше “парадоксальних” реакцій на успіх та неуспіх. Після успіху у першому завданні знижували домагання 41,67% першокласників, 23,63% другокласників, 9,72% третьокласників; у другому завданні – 12,5% першокласників, 1,58% другокласників, 18,25% третьокласників. Після неуспіху у першому завданні підвищували домагання 6,25% першокласників, 16,67% другокласників, 41,66% третьокласників; у другому завданні – 68,75% першокласників, 38,89% другокласників, 29,19% третьокласників.

Можна зробити висновок, що груповий “стандарт досягнення” учнів з середнім рівнем успішності є доволі низьким. У них

переважає мотивація уникнення невдачі, а “зона працездатності” зміщена до полюсу легких задач на шкалі “надто важко – дуже легко”.

Першокласники з низькою успішністю продемонстрували 100-відсоткову “стандартність” реакцій – підвищували домагання у разі успіху і знижували їх у разі невдачі. Серед низькоуспішних третьокласників відсоток “парадоксальних” реакцій порівняно незначний: 25,0% учнів підвищували рівень домагань після невдачі у першому та в другому завданнях, 7,15% – знижували домагання після успіху в другому завданні. При цьому слід відзначити, що при загальному переважанні виборів легких задач і першокласники, і третьокласники з першими задачами справились переважно успішно:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
1-ші класи	75,0%	25,0%	75,0%	25,0%
3-ті класи	55,56%	44,44%	55,55%	44,45%

Саме цим, на нашу думку, і пояснюється намагання школярів “закріпити успіх”, зберегти стан переживання удачі, до того ж наступні задачі вибирались, як правило, із тієї ж зони трудності, тобто найлегші та легкі.

А другокласники з низьким рівнем навчальних досягнень навіть з легкими задачами у багатьох випадках не могли справитися:

	Перше завдання		Друге завдання	
	Успіх	Неуспіх	Успіх	Неуспіх
2-гі класи	36,11%	63,89%	41,66%	58,33%

Тому для другокласників цієї групи успішності значним є відсоток “парадоксальних” реакцій (перше завдання: у разі успіху підвищували домагання 47,22% учнів, знижували – 19,44%; у разі неуспіху знижували домагання 75,0% учнів, підвищували – 25,0%; друге завдання: у разі успіху підвищували домагання 51,85% учнів, знижували – 14,81%; у разі неуспіху знижували домагання 72,22% учнів, підвищували – 27,78% учнів).

Таким чином, при декларуванні досить високого чи адекватного рівня домагань, реальний рівень домагань учнів з низькими навчальними досягненнями явно занижений внаслідок дефіциту соціально значущого успіху. Від першого до третього класу в таких школярів зростає тенденція до недооцінки своїх можливостей. Переважання неуспіху над успіхом, що підкріплюється низькими оцінками їх роботи з боку вчителя (а іноді й батьків), веде до

збільшення невпевненості у собі, виникнення почуття неповноцінності і до заниження, порівняно з реальними можливостями, рівня домагань. А низький рівень домагань, сформований у шкільному навчанні, широко “ірадіює”, що призводить до загального зниження мотивації, і мотивації досягнення успіху зокрема.

Висновки. У дослідженні в цілому підтвердилася описана у літературі тенденція підвищення рівня домагань після успіху і зниження після невдачі. Спостерігаються певні варіації цієї тенденції у групах учнів з різними навчальними досягненнями. Значний відсоток високоуспішних учнів після успіху намагалися знизити домагання, щоб уникнути майбутньої можливої невдачі. Досить низьким виявився “груповий стандарт досягнення” в учнів з середнім рівнем успішності. Зниження домагань після успіху і підвищення після неуспіху свідчить про зниження мотивації досягнення успіху і переважання мотивації уникнення невдачі. Особливості поведінки слабковстигаючих учнів виявляють “глобальну боязнь труднощів, хронічний неуспіх і глибоку невпевненість у своїх силах” (Л.В. Бороздіна). Такий стан справ створює певні педагогічні проблеми і вимагає професійного психологічного втручання.

Список використаних джерел

1. Боришевський М.Й. Самосвідомість як фактор психічного розвитку особистості / М.Й.Боришевський // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 119 – 126.
2. Боришевський М.Й. Духовність в особистісних вимірах / М.Й.Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. – Т. X. – Част. 4. – К., 2008. – С. 61 – 69.
3. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое обследование младших школьников / А.Л.Венгер, Г.А.Цукерман. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 160 с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоцій / С.С.Занюк. – Луцьк: Редакційно-видавничий відділ Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 1997. – 180 с.
5. Кремень В.Г. Особистість в освітній системі /В.Г.Кремень // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матер. методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року/ за ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2005. – С. 3-17.

6. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – С. 16-25 (112 с.).

The article analyzes the results of special behavior of younger pupils with different levels of educational achievement in a situation of choice problems of different levels of complexity, and their reactions to success - failure. Describe certain features of the general trend of increasing harassment after success and decrease after failure in the groups of students with different educational achievements. The features of the dynamics of self-esteem, level of aspiration and motivation to succeed - to avoid the failures of the students *riznovstyhayuchyh* 1 - 3 classes depending on the success or failure of their tasks of different difficulty levels.

Keywords: consciousness, subject, situation of success - failure, the level of harassment, the level of educational achievement.

Отримано: 11.02.2011

УДК 159.923.2

О.В. Яремко

Роль особистісних чинників у взаємозв'язку міжособистісних стосунків і стосунків із Богом

У статті визначено поняття “стосунки з Богом”, представлено результати емпіричного дослідження модифікуючої ролі особистісних чинників у взаємодії міжособистісних стосунків і стосунків із Богом у студентів. Охарактеризовано особливості взаємодії міжособистісних та релігійних стосунків у людей з різними типами особистості.

Ключові слова: міжособистісні стосунки, особистість, стосунки з Богом.

В статье дано определение понятия «взаимоотношения с Богом», представлены результаты эмпирического исследования модифицирующей роли личностных факторов во взаимодействии межлич-
© О.В. Яремко